

## **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**

Elenice Maria Cammarosano Onofre  
Elionaldo Fernandes Julião

**RESUMO – A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas.** Este artigo busca trazer contribuições para o debate sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e enfatiza a necessidade de concretização de políticas públicas que concebam a educação como direito humano, investindo em suas dimensões escolares e não-escolares e em recursos didático-pedagógicos e humanos. Pensar educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens que envolve todos os seus atores, dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduz a própria vida no presente e ressignifica seu passado em direção a um projeto de vida futura.

**Palavras-chave: Educação em Prisões. Educação como Direito Humano. Prisão como Instituição Educativa. Políticas Públicas.**

**ABSTRACT – Education in Prisons as Public Policy: between challenges and tasks.** This article tries to bring ideas that can represent alternatives to the debate on education for youngs and adults the provision of education in detention facilities, emphasizing the need to implement public policies that conceive education as a human right, investing in its school and non-school dimensions, in its infrastructure, and in didactic-pedagogical and human resources. Conceiving education means rethinking prison institution as a learning community, which involves all the people who participate in it, endowing those imprisoned with knowledge, values and skills that will in turn enable them to acknowledge themselves as subjects that lead their own lives and rethink their past toward a future life plan.

**Keywords: Education in Prisons. Education as a Human Right. Prison as an Educational Institution. Public Politics.**

## Apresentando o Cenário...

O exercício que nos propusemos, neste artigo, tem a intenção de trazer algumas compreensões do papel da educação na política de execução penal, enfatizando a necessidade de se propor e de concretizar políticas públicas que visem tornar o aprisionamento um momento de aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o aprisionado recuperar sua liberdade.

Discutir políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade nos leva a problematizar questões invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço. Nesse sentido, o que se propõe é ver a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas.

O Estado tem a responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade. Tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano prisional, fazendo-se dessa instituição um espaço educativo, e a educação é um dos eixos fundamentais desse processo.

Pensar o universo da educação significa ir além do processo educativo institucionalizado, também denominado educação formal ou escolar, somando-se a ela as experiências educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas, através do relacionamento com outras pessoas e com o seu ambiente.

No dizer de Haddad (2010, p. 119),

[...] a imagem do *iceberg* tem sido utilizada com frequência para fazer a distinção entre educação escolar e não escolar. A parte visível do *iceberg* seria a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. A parte submersa, com um volume maior e de sustentação da parte visível, normalmente não vista pelo senso comum, denominamos educação não escolar.

Fica evidenciada nessa perspectiva que, em nosso entender, a educação deve ser entendida em linhas de interação e de encontro colaborativo, em um programa de ações que não pode se restringir à parte visível do *iceberg*, especialmente quando nos referimos ao universo do mundo carcerário. Ao identificar nesse universo várias *educações*, há que se reconhecer como dialogam entre si, como se complementam, na perspectiva da formação para o indivíduo em situação de privação de liberdade.

O que assistimos nesse momento é uma efervescência de ações de diferentes segmentos da sociedade, de órgãos das esferas federal e estadual, de entidades envolvidas na implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais<sup>1</sup>, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em maio de 2010, em um esforço de elaborar políticas públicas que atendam às demandas estabelecidas, e de criar mecanismos que respondam à indagação: como deve ser efetivada a educação para adultos em situação de privação de liberdade?

A busca de respostas para essa questão se insere em discussão mais ampla uma vez que, nesse espaço, encontram-se duas lógicas opostas sobre o que significa o processo de reabilitação, ou seja, o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere.

Estamos, portanto, diante de uma situação paradoxal, fazendo-se necessária a compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de oferecer processos educativos (quer de maneira escolar ou não escolar) que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos quando em liberdade, (re)integrando-o eficazmente à sociedade, com um projeto de vida adequado à convivência social (Onofre, 2010).

Os privados de liberdade, embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado têm garantidos por lei, seus demais direitos, e a educação é um deles.

Conforme explicita o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 (p. 14):

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

Estudos na área, como os de Onofre (2002, 2011), Lourenço (2011), Julião (2009), Penna (2003), Leme (2002), entre outros, evidenciam que a educação na prisão, assim como as demais práticas sociais ali exis-

tentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura dos educadores como atores importantes na construção de espaços onde o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado.

A educação em espaços de privação de liberdade apresenta-se como um fenômeno complexo, uma vez que o contexto prisional se revela singular, mas, ao mesmo tempo, semelhante a outros espaços educativos. Nele se cruzam e entrecruzam visões de mundo, de educação, de cultura, presentes na sociedade como um todo, adquirindo perspectivas peculiares da *sociedade dos cativos* (Sykes, 1999). Conhecer as rotinas e as relações de poder a que estão subjugados nessa *sociedade* e identificar os efeitos da cultura prisional sobre todos aqueles que transitam no ambiente prisional se constitui em ponto de partida para a construção de políticas públicas que se efetivem com algum sucesso.

As rotinas no interior das prisões se caracterizam em função de sua natureza punitiva, diluindo-se a sua perspectiva de instituição preventiva. A estrutura arquitetônica acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. Essa arquitetura mostra que o indivíduo, uma vez condenado, não tendo alternativa de saídas segundo a lei, ali cumpre sua pena sem poder sair por sua própria vontade.

Em toda linguagem, há pelo menos dois interlocutores. Nesse caso, na linguagem arquitetônica das prisões, um deles é a sociedade global que fica identificada com as muralhas e os instrumentos de repressão utilizados na arquitetura e no seu aspecto visual. O outro interlocutor é o grupo dos privados de liberdade, emparedados, ameaçados, que veem o mundo exterior como ambivalente, ambíguo, desejado, invejado e profundamente castrador, injusto, cruel. Só lhes resta a condição de observar, idealizar e desejar o que fica *além*. Tal arquitetura, aliada aos rituais e técnicas destinadas à manutenção da ordem, acabam por coibir o acesso aos direitos humanos, garantidos pela legislação e por acordos internacionais.

Nos últimos anos, temos assistido a alguns avanços na América Latina e especificamente no Brasil, mas ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de integrar e de articular ações que possam efetivamente criar condições que contribuam para a melhoria da situação das unidades prisionais, permitindo que cumpram seu papel como instituições educativas.

## Sinalizando Paradoxos, Palco e Bastidores...

O indivíduo em situação de privação de liberdade traz, como memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinquencial. Em suas expectativas de futuro estão o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Os estudos sobre a reincidência criminal apontam que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na *sociedade dos cativos* (Julião, 2009).

Para o homem privado de liberdade, a relação presente-passado-futuro é fundamental em qualquer programa educativo que se lhe apresente. É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, como memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada, e a educação pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de *mostrar-se* ou *esconder-se*, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver.

Analisando o significado e sentido da vida nos espaços de privação de liberdade, Onofre (2002) sinaliza alguns pontos que devem estar presentes quando se pensa a educação em unidades prisionais.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

Para a autora, o processo de *desterritorialização e reterritorialização* que mostra a trajetória dos indivíduos, desde o abandono da sociedade em que viviam, até sua inscrição em um microcosmos que destrói o essencial de suas existências, deixa clara a construção dessa experiência do aprisionado. O encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver. Tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio com os companheiros, ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir.

Nesse sentido, Adorno (1991) sinaliza que rituais e normas institucionais, como sujeição a horários, a posturas, a normas de convivência nas relações, acentuam a incapacidade de lidar com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade aliados à agressividade, os quais tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomada de seus direitos civis quando em liberdade. Portanto, a trajetória de vida na prisão, que se inicia no processo

de acusação, de julgamento e de condenação, culmina na constituição de um indivíduo sujeito a sobreviver sob as mais diversas condições de *liberdade*. Tais condições de vida na trajetória prisional fazem com que o aprisionado, embora busque a sua libertação das instituições penais, não tenha suas expectativas realizadas quando retorna à sociedade.

Fica claro, portanto, que *funcionando pelo avesso*, as instituições de privação de liberdade, que se pretendem como espaços de (re)educação e (re)socialização, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder, acabam comprometendo tais processos.

Nessa direção, Maeyer (2006) assinala que a prisão é por si só um espaço não-educativo, uma vez que é considerado *bom interno* aquele que respeita as regras e as decisões. Ora, se ele deixa de tomar decisões corriqueiras sobre seu cotidiano, como se pode esperar que, em liberdade, seja capaz de lidar com os aspectos da vida diária?

Na tentativa de *escavar* uma pedagogia emancipadora, construindo caminhos para tornar a prisão uma instituição educativa, podem ser destacadas algumas tarefas já identificadas e que demandam esforço rigoroso de todos os envolvidos nessa construção.

Iniciamos pela própria concepção de educação como um direito humano – concebida como eixo que leva a reconhecer o indivíduo em situação de privação de liberdade como sujeito de direitos, esta não tem sido viabilizada em seu ponto de partida, o que nos permite assinalar que os fins da educação nas unidades prisionais são distintos dos fins da pena. Os sistemas penitenciários organizam-se em torno dos imperativos da punição, descartando as possibilidades de promover em seu interior, práticas sociais que promovam processos educativos. Corrigir tal descompasso é uma exigência da educação para todos, por toda a vida, uma vez que o reconhecimento da cidadania dos privados de liberdade é o ponto de partida para a defesa de seus direitos educativos. A liberdade de ir e vir e o afastamento do convívio social por um tempo determinado é a pena a ser cumprida por um crime cometido – todos os demais direitos humanos ficam preservados.

A inclusão das pessoas em privação de liberdade no grupo de *todos*, é também reconhecer que a educação em prisões não é educação de prisioneiro, mas a educação permanente de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão, o que nos leva a

[...] incluir no rol das demandas educativas a formação de profissionais, as condições de infraestrutura nos ambientes destinados à educação e a organização dos 'tempos' com o estabelecimento de rotina adequada ao projeto que se apresenta (Gonçalves, 2010, p. 40).

Tomando-se como referência a educação oferecida no espaço escolar, há que se apontar um número reduzido de salas de aula que não atende à demanda de escolarização, com condições de infraestrutura precárias, ausência de material didático e pedagógico e de programas

culturais e formativos complementares, número de horas reduzidas destinadas à escolarização, e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do contexto.

O que se impõe nesse momento, é o necessário redimensionamento de discursos que colocam a educação nas prisões como *tratamento* para *(re)socializar* e *(re)inserir*. No dizer de Scarfò (2006), esta é uma dimensão linear de causa e de efeito que se dá ao processo educativo, tomando-o no sentido de que ao receber educação, a pessoa em situação de privação de liberdade estará em condições de reintegrar-se à sociedade. Há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade – a passada, a presente e a futura.

Tomando-se como referência o que sinalizam Scarfó (2006) e Mayer (2006), quando se pensa a educação em espaços de privação de liberdade, há que se considerar que estamos nos referindo a um processo complexo, que demanda a elaboração e a implementação de políticas públicas que permitam construir programas e possibilidades, que vão para além da escolarização formal (nem sempre de qualidade) e visam à formação para o trabalho como condição de melhoria de vida em seu presente e em seu futuro.

Uma segunda tarefa identificada e que demanda atenção é: quem é o sujeito da ação educativa? Educação para quem?

No dizer de Scarfò (2007), a maioria dos privados de liberdade provém de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de instrução e desvantajoso acesso ao mercado de trabalho – pode-se afirmar, que tais fragilidades, são decorrentes por não terem sido atendidas suas necessidades básicas. A trajetória de vida dos privados de liberdade é semelhante à de pessoas que sofrem exclusão social e econômica e com o aprisionamento, se traduz em consequências físicas e de impacto em sua subjetividade.

A privação de liberdade – através das condições emocionais, contextuais, históricas e pessoais – gera uma retração ao uso da palavra. O indivíduo perde a voz em todos os sentidos – ele é silenciado, ao perder a palavra como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta. Deixa de dialogar, de resolver conflitos e de fazer acordos, passando a viver em um clima de desconfiança, de egocentrismo e de agressividade. Não se pode perder de vista ao analisar quem é o sujeito da ação educativa, os efeitos nele promovidos pelas técnicas punitivas da prisão, uma vez que nesse espaço, os tempos e as atividades são programadas rigorosamente, segundo regras orientadas para realizar o fim oficial da instituição.

No dizer de Goffman (1974) o aprisionado sofre uma deterioração de sua identidade, e uma nova lhe é forjada. A própria inexpressividade

facial aliada à gíria, permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros, sem que os guardas se deem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela, imprescindível ao convívio. Nas suas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer – vê, ouve e tem conhecimento – mas é sábio, em muitos momentos, não falar.

Para *proteger-se*, o indivíduo assume posturas e discursos que dele se esperam – ele expressa conformismo às imposições do sistema. Teixeira (1988) lembra que a máscara e a duplicidade são meios de proteção contra todas as formas de absolutização, permitindo que a vida cotidiana seja aceita, sem que haja, para isso, grande dispêndio de energia no combate aos poderes constituídos:

É por meio da noção de duplicidade expressa na teatralidade que se pode compreender o conjunto social como um todo, onde os indivíduos, de forma ambígua, comportam-se de acordo com as normas estabelecidas, criando suas regras pontuais para cada situação. A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio como os meios para criar um espaço que tornam possíveis a resistência e a permanência da socialidade (Teixeira, 1988, p. 147).

A máscara oferece, portanto, um refúgio bastante seguro: permite *o existir* e propicia, fazendo como todo mundo faz, *o esconder-se*. A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio como meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano o que torna possível, por sua vez, a resistência e a permanência da socialidade. “Para não ser quebrado, para não ser rejeitado, se participa, se é submisso, mas ao mesmo tempo, essa participação é perversa, sempre aleatória e perigosa [...]” (Teixeira, 1990, p. 148).

A autora aponta o que chama de “identidade de camaleão” do homem, que “[...] não pode ser vista como sinal de fraqueza ou de frouxidão, mas de sua força, pois é por meio da camuflagem, da máscara, que ele consegue resistir e sobreviver” (Teixeira, 1990, p. 148). Assim, os indivíduos punidos preservam-se como sujeitos e buscam, na resistência, subjugarem-se plenamente aos valores da instituição. Conseguem, a despeito das longas condenações e dos rigorosos meios de controle utilizados pela instituição penitenciária, manter a identidade, os valores de origem, a perspectiva de vida e de liberdade.

Se a sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se, o aprisionado assume, em sua identidade, o que dele se espera - por isso são comuns em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participa e da própria escola. A baixa autoestima, a pouca motivação, o isolamento, as atitudes e as expectativas reduzidas no presente e as marcadas pelo passado, geram nas pessoas um alto grau de vulnerabilidade psicológica e a indiferença afetiva, a instabilidade emocional somada à social e à cultural geram dificuldades na ação educativa.

Embora não se tenha claro o perfil global dos privados de liberdade, o que se sabe é que, a maioria deles têm um nível educacional mais baixo do que a média da população e que as pessoas pobres constituem a maior parte da população penitenciária. Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e com ausência de relacionamentos.

Nessas condições, quando se chega à prisão, a melhor atitude é acatar a norma específica do local: um *bom* interno do sistema é alguém que não assume qualquer responsabilidade, apenas respeita as regras, o ritmo, as decisões dentro da instituição.

Durante anos, o aprisionado deixa de tomar decisões da vida cotidiana como preparo da comida, escolha das atividades diárias, contato com pessoas de diferentes lugares, orçamento familiar. Essas atividades não têm lugar na prisão, e ao mesmo tempo, espera-se que posto em liberdade, seja capaz de lidar com esses aspectos da vida diária.

Ora, se os processos educativos não podem operar devidamente, é óbvio que as habilidades e as destrezas para o desenvolvimento social e pessoal, no processo de socialização, são quase nulas e potencializam as fragilidades já existentes, como os vínculos com a família, os valores da vida e a participação social.

Em nosso entender, o indivíduo em situação de privação de liberdade é um sujeito de direitos, que embora tenha cometido um delito, não deixa de pertencer à sociedade, nem perdeu suas capacidades. Pelo contrário, trata-se de uma pessoa dotada de vontades, possuidora de necessidades e potencialidades, e cujas demandas devem ser ouvidas e atendidas (Salinas, 2006).

Uma vez delineado quem são os sujeitos da ação educativa em espaços de privação de liberdade, somando-se à reflexão do *para que* e *por que* educar em espaços prisionais pode-se sugerir caminhos para construir, reconstruir e desconstruir propostas pedagógicas para uma educação significativa na perspectiva de uma política pública.

A terceira tarefa a ser considerada é: como se apresentam os espaços físicos para o desenvolvimento de atividades educativas?

Pensar os espaços de infraestrutura destinados às atividades escolares e não escolares, nos leva a sinalizar que, na maioria das vezes, se constituem em espaços adaptados, sem condições materiais para um trabalho pedagógico que tenha sentido e significado para os jovens e adultos, que têm histórias de trajetórias escolares mal sucedidas, em sua infância e início de juventude. O estudo de Onofre (2002) sinaliza que 51% dos seus sujeitos de pesquisa, ingressaram na escola aos 6 anos de idade, que há uma maior concentração do abandono na 5ª série do Ensino Fundamental, e que o desinteresse é o fator preponderante da interrupção escolar. Nesse sentido, a autora indica que embora os sujeitos tenham ingressado na idade preconizada pela legislação edu-

cacional, que a 5ª série se constitui em ponto de estrangulamento da continuidade dos estudos, e que o desinteresse pela escola não é um traço exclusivo da população carcerária. A desmotivação é decorrente de fatores que caracterizam o mundo contemporâneo e que a estrutura escolar não conseguiu acompanhar. Ainda segundo Onofre (2002), verifica-se uma tendência da escola, através de suas práticas, em expulsar as crianças e os jovens para além de suas fronteiras, dados seu caráter desestimulador e contrastante com o mundo fora dela, lugar de contatos, de emoções, espaço de socialização e de realização da sobrevivência.

Nesse sentido, se propõe a relevância de desenvolver e de implementar programas educativos que satisfaçam as necessidades e as aspirações dos privados de liberdade, uma vez que suas trajetórias de vida e escolares não lhes permitiram possibilidade de sucesso e permanência na escola. Há, portanto, que se garantir a eles, como direito, uma educação que vá além da alfabetização e da aquisição de noções de cálculos.

A educação no sistema prisional, assim como em outros espaços, não é apenas ensino, mas, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e de comportamentos. Ela lida com pessoas dentro de um contexto singular e deve ser uma oportunidade para que as pessoas decodifiquem sua realidade e entendam causas e consequências dos atos que as levaram à prisão. A educação é nesse sentido, o caminho para a compreensão da vida, para decodificar e reconstruir com outras ferramentas – desconstrução/reconstrução as suas ações e seus comportamentos. Reeducação nada tem a ver com educação – não se trata de quebrar sua *personalidade ruim* e através de ações específicas, construir um indivíduo que consiga se adequar às regras para um *bom convívio*.

A quarta tarefa que sinalizamos é: quem são os educadores que atuam como facilitadores das aprendizagens no contexto prisional?

Pensar trajetórias educativas significa repensar a instituição prisão como possibilidade de se tornar uma comunidade de aprendizagem e que envolve a todos os atores que dela participam. As equipes multidisciplinares, formadas por professores, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários devem se constituir em grupo de socioeducadores que trabalham de maneira colaborativa, com um projeto pedagógico de ações que possam contribuir efetivamente, no processo de construção de um projeto de vida ao sujeito privado de liberdade.

A chegada do educador no espaço prisional assemelha-se ao que White (1989) denomina *ritual de iniciação*. Este ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos e, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o educador iniciante. Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os educadores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as *regras da casa* pela equipe dirigente, no processo denominado *boas-vindas*. Trata-se de um momento

em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como educador em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços educativos.

Para que desenvolva uma ação efetiva e integrada, a equipe multidisciplinar deve ser ambientalizada às demandas desse espaço singular, conhecer as práticas desenvolvidas, o perfil dos educandos com suas aspirações e desejos, elaborando um programa de ações compartilhadas, com suporte jurídico, de assistência à saúde, à educação, incluindo também, nessas ações, os familiares, visto que estes devem ser fortalecidos e preparados, como suporte fundamental no período do aprisionamento e no retorno do aprisionado à sociedade. O projeto de vida construído, só terá alguma possibilidade de sucesso, se houver um acolhimento da família e da sociedade, uma vez que nessas instituições encontram-se suas *raízes* – a estada na instituição prisão, apesar dos processos desencadeados na direção da desconstrução da identidade do aprisionamento, não provoca o *desenraizamento* da sua cultura de origem (Weill, 1979).

Tomando-se a escola como espaço importante da educação no sistema prisional, por significar *ponto de encontro* de pessoas e a figura do professor ser apontada como agente educativo que exerce papel relevante no processo educativo (Leite, 1997; Onofre, 2002), algumas considerações nos parecem relevantes o bastante para serem apontadas nesta quarta tarefa.

Sendo o professor elemento chave da mudança educativa,

[...] ainda que não se pretenda atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo êxito das reformulações dos sistemas educacionais, todos partilham do pressuposto de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento do professorado e da transformação dos modelos formativos existentes (Rego; Mello, 2002, p. 10).

No entanto, temos assistido a avanços pouco significativos e recomendações frágeis sobre a necessidade de reformulação dos modelos formativos vigentes e do perfil desejável para o professor. Tal situação caracteriza a formação de professores que atuam em diferentes níveis do ensino e em diferentes espaços educativos e, no caso das escolas das prisões, é agravada pelas circunstâncias e peculiaridades do sistema prisional.

A existência de uma cultura própria da prisão torna a escola um espaço singular, e o seu cotidiano nem sempre permite apreender os significados vividos naquele espaço-tempo. O desafio posto é como se inserir nesse mundo, sem abdicar de seus elementos culturais próprios, sem perder fios da trama que revela a sua essência. As práticas sociais

vivenciadas na escola podem desvelar outras possibilidades do fazer escolar, cabendo ao professor promover práticas anunciadoras de novas possibilidades de humanização e produção de subjetividades (Streck; Adams; Moretti, 2010).

Dadas as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, torna-se, portanto, imprescindível, a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de se estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade e a singularidade da instituição. A *sociedade dos cativos* se organiza em função de regras e códigos, o que nos leva a supor que estes produzem nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola. A escola, mesmo inserida na prisão, é considerada uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia.

Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação prisional, seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e da cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para professores iniciantes ou experientes.

O que temos assistido diante dessa realidade, é que os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social, (Scarfò, 2002), pautando sua prática pedagógica pela instauração do diálogo e pela construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento.

Nessa direção, algumas ponderações merecem destaque. Por se tratar de um espaço com características próprias, regido por normas e regras específicas e que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional, o professor deve se apropriar desses saberes (que não são discutidos em sua formação inicial), fazendo-se necessário um processo de ambientação, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais.

Muitos profissionais contratados nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado

qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho [...] (Brasil, 2010, p. 21).

Diante desse contexto, cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende os indivíduos em privação de liberdade, promover situações que aproximem os iniciantes das *regras da casa* e os façam conhecer os limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas na sala de aula.

Como sinaliza Scarfó (2002), o professor ali se reveste como um profissional que transmite conhecimentos específicos, mas também contribui com a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta. Em relação às estratégias metodológicas, estas estão vinculadas às da educação de jovens e adultos, respeitando seus saberes da vida, expectativas, visões de mundo, mas há que se respeitem as regras específicas do contexto, ou seja, recursos que possam trazer qualquer tipo de risco em relação à segurança, não são permitidos. Dessa forma, todo o material é examinado pelo setor de segurança, antes de sua utilização.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. [...]. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis (Brasil, 2010, p. 21).

As tarefas até aqui sinalizadas, se constituem em alguns pontos de reflexão considerados relevantes, quando nos colocamos diante do tema educação nos sistemas prisionais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, que o capacite a tomar sua vida nas próprias mãos e conduzi-la com autonomia, que lhe permita continuar os estudos e receber uma certificação oficial para que consiga um trabalho digno e remunerado de maneira justa, que lhe permitirá viver sua cidadania.

A educação deve se fazer presente em todos os espaços, como um sistema e não como um programa compensatório – nesse sentido, não se trata de uma educação *especial* e nem de *segunda categoria*. A qualidade é um quesito que deve primar em todos os espaços, pois se trata de um direito.

Portanto, a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo a segunda sobrepor-se à primeira, anulando seu sentido e significado.

Apesar das dificuldades postas pela convergência da lógica da segurança e da lógica da educação, nossa aposta é a de buscar caminhos para que a instituição prisão se torne uma instituição educativa.

Para atender aos objetivos a que nos propusemos neste artigo, são apontadas algumas possibilidades de convergências de ações que dêem conta da seguinte questão: como transformar a prisão em um ambiente de aprendizagens?

Na busca por respostas a esta questão, alguns desafios são postos, tendo em vista propor uma educação política para os espaços de privação de liberdade – considerando que é dever do Estado garantir educação permanente e de acesso a todos os que a ela têm direito, mas há que se envolver nessa agenda de propósitos, a sociedade civil, as ONGs, as universidades, em um esforço coletivo para o enfrentamento dessa complexa e intrincada realidade.

Acreditamos que importantes passos já foram dados nesta direção, destacando-se, sobretudo, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais que provocam, no âmbito das políticas de execução penal, uma nova perspectiva ideológica, política e de gestão para privação de liberdade, defendendo não mais uma lógica de *instituição total* de *completude institucional* e de atuação profissional *disciplinar*, mas sim de *incompletude institucional* e, principalmente, de atuação *interdisciplinar* e *interinstitucional*.

### **Fechando as Cortinas...**

Pensar políticas públicas para a educação em espaços prisionais significa ter como referência a singularidade desse espaço, regido por normas e regras que devem assegurar as regularidades estabelecidas pelo princípio da segurança e as especificidades dos sujeitos que ali se encontram. São homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida.

A escolha de estratégias pedagógicas apropriadas é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, diante das demandas dos indivíduos sujeitos da ação educativa, tornando-se importante aprofundar os conhecimentos sobre seus anseios, suas necessidades e sua relação com o saber.

No dizer de Scarfò (2006), a Educação em Direitos Humanos é uma perspectiva pedagógica indispensável e prioritária, quando se pensa a educação em estabelecimentos prisionais, pois consiste em desenvolver uma educação em valores, liberdade, integridade pessoal, igualdade entre as pessoas, tolerância, participação, justiça, solidariedade, respei-

to aos acordos, escuta ao outro, expressão sem agressão, exercício da crítica construtiva e reflexão sobre a vida cotidiana.

O desafio que se põe é criar mecanismos e convergência de ações de todos os envolvidos, em uma educação concebida como um direito humano e o fortalecimento da educação escolar em diálogo com as demais práticas sociais, que se traduzam em investimentos na construção de bem-sucedidas trajetórias de vida.

Portanto, falar em direito à educação é mais que organizar um processo de alfabetização e aquisição de noções de cálculo e, para tanto, há que se investir na formação de educadores que elaborem um projeto educativo de maneira multiprofissional, ultrapassando a perspectiva de programas temporários de educação, evitando, se possível, a superposição dos horários de trabalho-escolarização-educação não-formal. Não se trata de tomar um sujeito a ser atendido por diversas ações isoladas, mas promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade de cada pessoa e construa com ela, um projeto de vida. A educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente, e ressignifica as perspectivas de futuro.

Faz-se necessário um salto qualitativo nas atividades educativas que acontecem nos espaços de privação de liberdade, investindo-se para que se torne um espaço educativo em suas diferentes dimensões, ou seja, há que se propor atividades em diferentes espaços, que não apenas os escolares ou formais, buscando-se uma arquitetura pedagógica que construa tempos e espaços para a formação. Se considerarmos que o aprisionado fica pouco mais que oito horas *fora da tranca*, uma série de atividades podem ser planejadas e programadas, com ações significativas, e as horas de isolamento podem ser ressignificadas como horas de construção de uma comunidade de aprendizagem.

Construir uma comunidade de aprendizagem indica o compartilhar ações de todos os envolvidos com a unidade educativa – seja o diretor da prisão, o diretor de educação, o diretor de trabalho, o agente penitenciário, o professor, o psicólogo, o assistente social, o advogado, os envolvidos com religião e com outras atividades formativas, que devem delinear de maneira colaborativa e interdisciplinar a construção do projeto de vida *com* o aprisionado, respeitando sua trajetória de vida e expectativas presentes e futuras.

Para tanto, Scarfò (2007) indica a importância de se reconhecer a educação nas unidades prisionais como uma modalidade específica de educação, sendo necessária formação e capacitação de educadores com aportes teóricos que promovam estimuladoras situações de ensino. Para o autor, o que temos assistido diante dessa realidade é que os educadores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibili-

dade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização (Freire, 1975).

Nessa perspectiva, concordamos com Câmara (2008), que pensar em uma proposta de educação para as prisões, implica saber que o senso comum considera seres irrecuperáveis, marginais perigosos, aqueles que ferem as normas sociais com atos de violência contra a integridade física ou contra o patrimônio de seus semelhantes. O transgressor, quase sempre, é visto sob o ângulo de seu delito, e a sociedade o enquadra em um tempo e em um espaço em que as lembranças da infração não deixam apagar a culpa.

Para a autora, há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos e a pré-requisitos. No dizer de Câmara (2008, p. 90),

Um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos educadores [...]. As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos.

Pensar a educação nessa direção significa dotar o homem em privação de liberdade de conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano.

Ao se propor uma educação significativa, estamos em busca de um esforço concreto por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do aprisionado, mas significa tornar a instituição prisão mais humana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática.

O que se pretendeu neste exercício reflexivo em torno do tema educação nas unidades prisionais foi apresentar algumas compreensões do momento da história da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade que estamos vivenciando, diante as demandas postas pela aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos prisionais pelo CNE. Nosso intento incidiu em enfatizar, no entanto, que a aprovação das Diretrizes Nacionais, consistiu em significativo avanço, alcançado por lutas desde 1980 e que se trata de um marco histórico relevante. Contudo, a garantia de sua implementação é um desafio a ser enfrenta-

do, pois embora sua aprovação possa ser considerada uma decisão política, um passo a mais para estabelecer um novo olhar sobre a educação, faz-se necessário, centrar esforços na busca de caminhos para o enfrentamento dessa miopia de que tem se revestido o fenômeno educativo no contexto prisional, através da convergência de ações do poder público em diferentes âmbitos e esferas, da sociedade civil, das Organizações Não-Governamentais, das universidades e da mídia, enfatizando-se que, por seu lado, as instituições prisionais, devem se deixar conhecer e desvelar, com nitidez, a penumbra na qual se escondem.

Recebido em 16 de julho de 2012  
Aprovado em 03 de outubro de 2012

## Nota

1 As Diretrizes são frutos de diversas ações coordenadas pelos Ministérios da Justiça e da Educação em articulação com os estados e com a sociedade civil organizada, a partir de 2005, sobre a *educação em prisões*, demandando para os Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) os devidos encaminhamentos para aprovação. Através da Resolução nº 3 de 11/03/2009 o CNPCP aprovou as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais* no âmbito da política de execução penal. E da Resolução nº 2 de 19/05/2010, o CNE aprovou as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade* no âmbito das políticas de educação.

## Referências

- ADORNO, Sérgio. Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, v. 9, p. 65-78, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: **Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5142&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=>)>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- CÂMARA, Heleusa Figueira. Saberes, Sabores, Travos e Ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Jovens e Adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008. P. 85-102.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GONÇALVES, Ednéia. Educação Como Direito Humano. In: YAMAMOTO, Aline et al. **CEREJA Discute: educação em prisões**. São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. P. 39-40.
- HADDAD, Sérgio. Os Desafios da Educação Escolar e não Escolar nas Prisões. In: YAMAMOTO, Aline et al. **CEREJA Discute: educação em prisões**. São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. P. 119-122.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, José Ribeiro. **Educação por trás das Grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 1997.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A Cela de Aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. **O Espaço de Vida do Agente Segurança Penitenciária no Cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquírios**. Curitiba: Juruá, 2011.

MAEYER, Marc de. Na Prisão Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão**. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Reflexões em Torno da Educação Escolar em Espaços de Privação de Liberdade. In: YAMAMOTO, Aline et al. **CEREJA Discute: educação em prisões**. São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. P. 109-111.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. P. 267-285.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O Ofício de Professor: ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. Formação de Professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: CONFERÊNCIA REGIONAL DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: tempo de novas prioridades, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <[www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2010.

SALINAS, Raul. **El Problema Carcelario: limites del castigo**. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual, 2006.

SCARFÓ, Francisco José. El Derecho a la Educación en las Cárceles Como Garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH). **Revista IIDH**, San José, v. 36, p. 291-324, 2002.

SCARFÓ, Francisco José. Educación Pública de Adultos en las Cárceles: garantía de un derecho humano. **Revista Decisio**, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n. 14, p. 21-25, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_14/decisio14\\_saber4.pdf](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber4.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2010.

SCARFÓ, Francisco José. **Los Fines de la Educación Básica en las Cárceles en la Provincia de Buenos Aires**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de La Plata, Argentina, 2007.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento Pedagógico em Nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 19-35.

SYKES, Gresham M. **The Society of Captives: a study of a maximum security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Sócio-Antropologia do Cotidiano e Educação: repensando aspectos da gestão escolar**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WEILL, Simone. O Desenraizamento. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **A Condição Operária e Outros Estudos Sobre a Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 345-372.

WHITE, Robert T. **The Study of Lives**. New York: Dryden, 1989.

**Elenice Maria Cammarosano Onofre** é professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em São Carlos, estado de São Paulo. Tem experiência na área da Educação, com ênfase nos temas: formação de professores; educação escolar de jovens e adultos em espaços de restrição e de privação de liberdade.

E-mail: linocam@uol.com.br

**Elionaldo Fernandes Julião** é professor Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade e políticas públicas de educação.

E-mail: elionaldoj@yahoo.com.br